

LOS ASPECTOS TEXTUALES EN LA PRODUCCIÓN DE GÉNEROS ESCRITOS CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

PAULINA RIBERA
(Universitat De València)

ABSTRACT: The approach to written text in the first school years is essential to give children a sense of continuity between their previous learning and their school learning. In this context, the consideration of didactic transposition and educational contents related to written genres is relevant to make these contents consistent with social knowledge. Selection and planning of text contents specific to each genre is necessary in pre-school education, when children are introduced to the production of written texts. The results of this classroom research point out the possibility of working with genres in a specific way, and also the difficulties and solutions found by teachers.

KEYWORDS: didactic transposition, educational contents, written genres, pre-school education, classroom research, teaching problems

1. Transposición didáctica, contenidos de enseñanza y escritura

La atención de las didácticas específicas a los contenidos u objetos de enseñanza ha conllevado el interés por conocer los orígenes de los saberes escolares, de aquello que determina su constitución con la finalidad de garantizar la adecuación de los mismos a la práctica del aula. Diversos autores, entre ellos Verret (1975), Chevillard (1985) o Develay (1995), han explicado la relación que la materia escolar mantiene con los saberes denominados sabios, científicos, y con los procesos de transformación que experimentan inevitablemente antes de llegar a ser objetos de enseñanza.

Si primeramente se buscaba la fuente de los saberes escolares dentro de un conjunto teórico claramente delimitado, después se ha ampliado la concepción considerando no sólo los saberes sabios, sino también los saberes de sentido común o los saberes pragmáticos, es decir, aquellos elaborados a partir de actividades sociales diversas: los usos o prácticas sociales de referencia. Bronckart y Plazaola (1998) ponen de manifiesto que la materia de los programas de enseñanza puede emanar de diversos campos de producción de conocimientos (por ejemplo, el campo de la ingeniería, de las insti-

Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 399-409

tuciones de formación o de los ámbitos sociales donde se elabora el sentido común). Por eso se puede identificar una diversidad de fuentes potenciales: saberes sabios, pero también saberes de expertos, saberes de sentido común y saberes escolares. Para Camps (2000), los contenidos de la enseñanza de la lengua entran en relación tanto con los usos verbales sociales y con las ciencias que estudian la lengua y sus usos como con unos contenidos escolares tradicionales. En definitiva, la propia transformación de los saberes sabios depende de los contextos en los que se inserta la práctica social y escolar.

En el caso de los textos escritos, buena parte de los contenidos de enseñanza son comunes a los distintos géneros (todos ellos han de tener coherencia y cohesión, han de ser adecuados, la ortografía y la grafía son las mismas, etc.). Pero, no obstante, cada género está conformado por características particulares que, precisamente, permiten su reconocimiento como tal y su diferenciación. Con el propósito de definir el género como instrumento para la enseñanza, Dolz y Schneuwly (1997a), siguiendo la propuesta de Bajtin, lo especifican basándose en tres dimensiones esenciales: a) los contenidos que se expresan mediante el género, b) la estructura comunicativa particular de los textos que pertenecen al género, y c) las configuraciones específicas de las unidades lingüísticas. Esta consideración proporciona a los alumnos un cuadro de análisis de los contenidos, de la organización del conjunto del texto y de las secuencias que lo componen, e igualmente de las unidades lingüísticas y de las características específicas de cada género.

Los aprendices necesariamente han de ir tomando conciencia de esta diversidad y del hecho de que los textos se escriben de una forma u otra según cual sea la necesidad comunicativa. En consecuencia, la enseñanza de la escritura no puede ser unitaria y global, válida para cualquier texto, sino que ha de consistir en un conjunto de aprendizajes específicos de géneros variados y adecuados para cada situación comunicativa. Como cada género tiene unas características propias en función de su uso habitual, se tienen que aprender de forma específica: la función, los contenidos, la estructura de la secuencia, el tipo de unidades lingüísticas que utiliza (conectores, verbos, calificativos...) varían de un género a otro.

En resumen, se puede decir que no se aprende a escribir globalmente, sino que se aprende a escribir textos variados, es decir, cada género necesita una enseñanza y un aprendizaje específicos. Dentro de esta diversidad, el repertorio de géneros conocidos por alguien le sirve de referencia a la hora de decidir qué y cómo ha de escribir en cada ocasión. En la escuela, y fuera de ella, cada cual va construyendo este repertorio personal en función de los usos sociales de la escritura que va conociendo y utilizando gracias a su relación con los demás.

2. La entrada en el mundo de los textos escritos

Si, como ocurre en nuestras comunidades sociales, los niños crecen inmersos en un mundo en el que los textos escritos gozan de una enorme pre-

sencia, comienzan ineludiblemente a tener conocimientos sobre ellos desde muy pronto porque los encuentran en la calle, en casa, en los comercios o en el televisor. A partir de las continuas ocasiones en las que ven cómo los adultos interactúan con los textos escritos, van aprendiendo no sólo sobre las funciones de los distintos géneros sino también sobre las diferentes formas que presentan (entre otros, Goodman, 1982, 1992).

Cuando llegan a la escuela, todos los niños poseen conocimientos sobre los géneros escritos, aunque en mayor o menor medida según los hábitos de cada familia. Las lecturas en voz alta que hayan tenido ocasión de escuchar serán determinantes en este sentido. Por supuesto, cuando los niños son muy pequeños, dichos conocimientos se relacionan con los aspectos funcionales y globales, y no con el sistema de escritura. Es decir, sus conocimientos previos están más relacionados con los aspectos discursivo-textuales que con el código. Contrariamente, lo que ha dominado como punto de partida en nuestras escuelas para iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura han sido las letras, las sílabas o las palabras (en un uso descontextualizado), con algunas excepciones entre las cuales es necesario destacar la línea iniciada por Freinet (1984).

Numerosos autores han demostrado la capacidad de los niños para inventar textos escritos cuando todavía no dominan el sistema de escritura y para hacerlo distinguiendo características propias de cada género, entre ellos, Goodman (1982), Teberosky (1988), Tolchinsky (1993) o Pontecorvo (1991). La conveniencia de favorecer la proximidad al mundo de lo escrito desde el comienzo de la escolarización se muestra con fuerza porque enlaza con los conocimientos que los alumnos adquieren antes de ir a la escuela y en paralelo a ella. Por supuesto, cuanto estamos exponiendo no va en detrimento de reconocer la importancia del aprendizaje del código de la escritura: su dominio es imprescindible para llegar a ser un buen lector y escritor, y a su consecución deben dirigirse buena parte de los esfuerzos del sistema educativo en los primeros niveles escolares con el objetivo de evitar los problemas de aprendizaje que en ocasiones persisten posteriormente. Pero la enseñanza del sistema de escritura debe producirse a partir de la aproximación a los textos escritos y de su uso: es precisamente en este contexto donde su aprendizaje adquiere sentido.

La democratización de la escolaridad es, desde hace décadas, un hecho en nuestras sociedades, pero los niveles de aprendizaje conseguidos por el conjunto de los alumnos al acabar la educación obligatoria en cuanto a escritura se refiere están aún lejos de lo que sería deseable. El desarrollo de las capacidades discursivas de la escritura en la escuela desde que los niños son pequeños, puede favorecer el aprendizaje de las habilidades implicadas y los resultados conseguidos al final de la escolaridad.

Como decía Vygotsky, el aprendizaje escolar nunca parte de cero: todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria. Se aprende a hablar a través de los usos de los géneros e igualmente se puede aprender a leer y escribir a través de los usos sociales del lenguaje escrito. Emerge, pues, la posibilidad y conveniencia de abordar la producción textual desde edades tempranas y contemplando la diversidad genérica (Pasquier y Dolz, 1996).

3. Una investigación en el aula de Educación Infantil

En un estudio¹ que llevamos a cabo, nos propusimos poner de relieve cómo tenía lugar la producción de textos escritos en aulas de alumnos de cinco años de edad, centrándonos especialmente en el polo de la enseñanza, es decir, en la intervención de las maestras en una sesión en la que los niños inventaban un texto escrito. Introdujimos tres géneros, elegidos entre aquellos que podían ser próximos a los pequeños por su presencia en la vida familiar, social o escolar. Un objetivo importante era observar posibles coincidencias y diferencias en cuanto a las peculiaridades propias de cada género durante el desarrollo de las sesiones².

Los géneros fueron: 1) La carta, que concretamos en lo que denominamos carta de demanda justificada porque en ella se pide algo a alguien y se justifica el porqué de la petición; por ejemplo, dirigirse al responsable de un teatro local solicitando la programación porque se desea asistir a la representación de una obra. 2) El relato, en la modalidad que denominamos relato de una experiencia vivida en el que se trata de relatar un hecho vivido conjuntamente por los alumnos y que haya sido importante para ellos, por ejemplo la estancia en una granja-escuela; el objetivo podría ser dejar constancia de ello y darlo a conocer a las familias. 3) La receta de cocina, una receta sencilla que, después de haberla llevado a la práctica en clase, se escribe para darla a alumnos de otro grupo. Entre los tres géneros, cada profesora debía elegir uno.

Con el objetivo de que las maestras dispusieran de referencias, les facilitamos información escrita sobre el género elegido: una definición del mismo, sus características (cuadros 1, 2, 3) y, también, sugerencias concretas para crear en el aula una situación comunicativa próxima a la dinámica del grupo y en la que surgiese la necesidad de escribir. Les proporcionamos, asimismo, diversos textos escritos de cada uno de los géneros a modo de ejemplo. Con el propósito de evitar las limitaciones que pudiesen derivar de la falta de conocimiento del código alfabético, sugerimos la posibilidad de utilizar el “dictado al adulto”.

Nuestras preguntas eran, entre otras: ¿Cómo introducen las maestras los objetos o contenidos de enseñanza propios de cada género? ¿Cómo planifican? ¿Qué dificultades encuentran? ¿Qué soluciones dan? ¿Cómo son transformados los saberes sociales en contenidos de enseñanza? Se observó con detalle lo que hacían las docentes en la sesión con el objetivo de destacar aquello que resultase de interés y de aprender de las dificultades que encontrasen, todo ello mediante el estudio pormenorizado de las sesiones, que se

¹ Los datos de este trabajo tienen su origen en una investigación más amplia, una tesis doctoral que se llevó a cabo en ocho aulas elegidas al azar y que fue dirigida por el doctor Joaquim Dolz. Se puede conocer dicho trabajo en Ribera (2008).

² Las sesiones se realizaron con grupos de cinco o seis alumnos con el objetivo de poder registrar con fidelidad el discurso de cada participante y el conjunto de los datos.

grabaron en vídeo, con un procedimiento de microanálisis. Se procedió, así, a la identificación de los problemas y soluciones hallados por las profesoras al conducir una sesión en la que los alumnos desarrollaban una tarea compleja. La intervención de las maestras en una situación de “andamiaje” y con un papel de “conciencia vicaria” permitiría a los alumnos realizar la compleja tarea de inventar textos (Bruner, 1981).

Distinguimos entre los aspectos escriturales, los del código, y los aspectos textuales, siendo estos últimos el objeto central de nuestro estudio. Para analizar los contenidos de enseñanza propios de dichos aspectos textuales que aparecerían durante cada sesión en lo concerniente a cada uno de los géneros, consideramos los “aspectos comunicativos”, la “estructura del texto” y las “unidades lingüísticas”. Los contenidos de enseñanza incluidos en estos ejes de análisis los extrajimos de la información sobre las características de cada género que habíamos facilitado previamente a las maestras (cuadros 1, 2 y 3).

La carta de demanda justificada

- Aspectos comunicativos:
 - funcionalidad del texto
- elementos comunicativos (objetivo, emisor, destinatario, contenido, soporte material...)
- Estructura del texto:
 - lugar y fecha
 - saludo
 - cuerpo central:
 - presentación
 - explicación de la demanda
 - razón justificativa del porqué
 - despedida
 - firma
- Unidades lingüísticas:
 - verbos de demanda
 - conectores
 - adecuación del lenguaje a los destinatarios

Cuadro 1: Contenidos de enseñanza de la carta de demanda justificada

El relato de experiencia vivida

- Aspectos comunicativos:
 - funcionalidad del texto
 - elementos comunicativos (objetivo, emisor, destinatario, contenido, soporte material...)
- Estructura del texto:
 - orden cronológico y coherencia en la presentación de los hechos
- Unidades lingüísticas:
 - verbos en pasado
 - adverbios y conectores temporales
 - punto de vista y/o subjetividad del narrador

Cuadro 2: Contenidos de enseñanza del relato de experiencia vivida

La receta de cocina

- Aspectos comunicativos:
 - funcionalidad del texto
 - elementos comunicativos (objetivo, emisor, destinatario, contenido, soporte material...)
- Estructura del texto:
 - título
 - ingredientes
 - elaboración
- Unidades lingüísticas:
 - información objetiva, precisa y ordenada
 - imágenes para favorecer la comprensión
 - vocabulario referido a cantidades, utensilios e ingredientes
 - verbos en imperativo, perífrasis de obligación, uso de la segunda persona

Cuadro 3: Contenidos de enseñanza de la receta de cocina

4. Los resultados

Del análisis de los contenidos de enseñanza referidos a los aspectos textuales trabajados durante las sesiones prácticas, extrajimos una serie de conclusiones y reflexiones en las que se puede apreciar algunas coincidencias y diferencias tanto en la intervención particular de las maestras como en relación a los tres géneros utilizados. En primer lugar, nos referiremos a los contenidos de enseñanza distinguiendo entre los aspectos comunicativos, los aspectos textuales y las unidades lingüísticas. Luego, a un par de temas intrínsecamente relacionados con ellos: 1) el conocimiento previo de los alumnos sobre los géneros que debían escribir y 2) el uso de ejemplos, o modelos, por parte de las maestras.

a) Los **aspectos comunicativos** (en los que se considera la funcionalidad y los elementos propios de la comunicación: emisor, destinatario, objetivo, contenido del mensaje...) aparecen, sea cual sea el género, vinculados intrínsecamente a la creación de un proyecto, es decir, dentro de una tarea vinculada a una situación y necesidad comunicativa: las observaciones y comentarios sobre dichos elementos comunicativos están más o menos presentes en función de la coherencia y la credibilidad del proyecto, hasta el punto de que, si no hay proyecto, no aparecen estos contenidos.

Las referencias a la funcionalidad del texto y a los elementos comunicativos, las hace sobre todo la maestra, pero en ocasiones también los alumnos en momentos en los que, por iniciativa propia, buscan la coherencia del proyecto. Así, por ejemplo, cuando una maestra dice que cada cual preparará una carta, un niño dice: *si tiramos todas las cartas al buzón no se aclararán porque en todas pondrá lo mismo*. Efectivamente, como había un único destinatario, decidieron enviar solamente una carta. Ejemplos como éste demuestran que los contenidos de enseñanza relacionados con la comunicación son importantes para dar sentido al aprendizaje de la escritura y, además, fáciles de introducir en la práctica del aula.

Por otro lado, se pudo observar que la facilidad para que puedan hacerse referencias a este tipo de contenidos u objetos de enseñanza, varía en función de las características de cada uno de los géneros empleados en cuanto a la comunicación. Así, en la carta de demanda justificada, los elementos comunicativos son intrínsecos al género (se escribe para un destinatario y para comunicarle un contenido) y muy fáciles de captar para los niños pequeños. Se da la coincidencia de que, entre los relatos de experiencia vivida, el caso en el que se producen más alusiones a los contenidos comunicativos es aquel en el que se incluye el relato dentro de una nota dirigida a los padres. Sin embargo, durante la producción de una de las recetas de cocina también hay alusiones frecuentes a la funcionalidad del texto y a los aspectos comunicativos. En resumen, si hay un proyecto y si el profesor es consciente de la importancia de dichos contenidos, estos se pueden dar, sea cual sea el género.

b) Con respecto a los **aspectos textuales**, constatamos que hay siempre una estructura, tanto del contenido como de su presentación, que las maestras siguen para producir el texto, y que además conduce en gran parte el desarrollo de la secuencia de la sesión. Así, en la carta de demanda justificada y en la receta de cocina las maestras coinciden al conducir la producción del texto de acuerdo con la estructura gráfico-visual propia del género: éste determina la estructura del escrito y de la secuencia de la sesión. Y en el relato de experiencia vivida ocurre algo curioso que es prueba de que el uso de los géneros es vivo y cambiante: la situación comunicativa y el proyecto crean géneros distintos en los que el relato queda incluido: 1) en un caso, se trata de una nota dirigida a los padres, a los cuales cuentan el relato de experiencia vivida y 2) en los otros dos casos, convierten el relato en una noticia. Independientemente de esta introducción de nuevos géneros, lo que conduce la producción del relato en las tres maestras es el orden de los hechos de acuerdo con una estructura de antes-después.

En cuanto a la planificación de los contenidos de enseñanza por parte de las maestras, se producen diferencias. Así, en la carta de demanda justificada, se observa en los tres casos la ausencia de la justificación de la demanda que debía aparecer. Dicha ausencia pone de manifiesto que las profesoras no han planificado los contenidos de enseñanza que debía tener la carta, probablemente por confiar en que se trataba de un género que los alumnos conocían sobradamente. Si esto es lo que ocurre en el caso de la carta, en cambio en la receta de cocina las dos maestras seleccionan y planifican con cuidado sus contenidos de enseñanza, sin duda por considerar que se trata de un género menos habitual para los alumnos: las profesoras son conscientes de que, para poder escribir el texto, los niños deben conocer previamente su contenido y por eso reflexionan sobre él.

c) Las **unidades lingüísticas** (verbos, conectores, vocabulario, etc.) propias de cada género son utilizadas y además de manera oportuna, si bien su presencia no es en general demasiado relevante. Se observa claramente la adecuación del lenguaje, lo cual nos remite al concepto de “lenguaje de domingo” de Blanche Benveniste (1982): los niños se percatan de que el “lenguaje que se escribe” es distinto al “lenguaje cotidiano”; además, las maestras hacen algunas intervenciones con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre ello.

Ahora bien, hay diferencias en lo concerniente a la planificación previa de estos contenidos de enseñanza por parte de las maestras. En la receta de cocina, las dos profesoras planifican e introducen aspectos lingüísticos nuevos para los niños, probablemente al considerar que es poco conocido por los alumnos; sin duda, ello las hace conscientes de la necesidad de planificar. En cambio, en la carta de demanda justificada y el relato de experiencia vivida parece que trabajan sobre todo a partir de lo que los niños ya conocen: no introducen aspectos lingüísticos nuevos que pudieran generar aprendizajes. Parece que no ha habido una planificación previa de estos contenidos, sino que, sencillamente, estos han aparecido al producir los textos porque son intrínse-

cos al género, es decir, porque son medios imprescindibles para su expresión. Sin duda, la conciencia de la necesidad de la planificación de los contenidos de enseñanza lingüísticos para presentar materia nueva a los alumnos, permitiría una mayor variedad y también aumentar los aprendizajes.

Tanto los olvidos relacionados con los aspectos textuales como la carencia de una mayor riqueza en lo concerniente al uso de las unidades lingüísticas, se relacionan con la falta de selección y planificación de los contenidos de enseñanza propios de los géneros utilizados: constituyen, en definitiva, carencias en un eslabón del proceso de transposición didáctica. En la medida en que los contenidos de enseñanza provienen de los saberes sabios y de los saberes sociales de referencia, conviene remitirse a ellos cuando se selecciona y se planifica aquello que se desea enseñar. Como ya se ha dicho, en la receta de cocina, las dos profesoras sí que lo hacen, probablemente por verla como un género menos conocido por los niños; en cambio, esta atención no se ha observado en la carta de demanda justificada y en el relato de experiencia vivida. En el último caso, las tres maestras trabajan con contenidos de enseñanza adecuados, pero estos no son nuevos para los alumnos, por lo que no implican posibles aprendizajes: más bien han trabajado basándose en lo que los alumnos ya sabían. Hay que decir, no obstante, que se trata de un aspecto que, en la consigna no se había pedido a las maestras que cuidaran.

d) En cuanto al **conocimiento específico de los géneros, previo a la producción de los textos**, se pudo observar algunas diferencias en función de los distintos géneros y también del hecho de haber sido trabajados o no en el aula con anterioridad. Conviene destacar que los alumnos producen los relatos de una experiencia vivida con gran facilidad, y que es así no solamente cuando los alumnos ya habían producido relatos escritos en el aula, sino también cuando no lo habían hecho; probablemente, un motivo radica en los conocimientos sobre el género que los niños han adquirido en sus intercambios sociales dentro y fuera de la escuela: los aprenden a partir de haber escuchado relatos, tanto de carácter oral como leídos. En lo concerniente a la carta, se observa en cambio la existencia de diferencias muy marcadas dependiendo de los conocimientos previos adquiridos en la escuela: el grupo que previamente había escrito cartas no tuvo dificultad para producirla; por el contrario, los otros dos grupos, que no habían tenido experiencia previa al respecto, sí que la tuvieron y necesitaron más ayuda de la maestra. En el caso de la receta de cocina, los alumnos no tenían conocimientos sobre el género y las maestras eran conscientes de ello, por lo que planificaron la presentación de los contenidos de enseñanza referidos a los aspectos textuales y de algunas unidades lingüísticas. Estas diferencias entre los géneros son muestra de la necesidad de conocerlos de forma específica para poder escribir adecuadamente (Dolz y Schneuwly, 1997b) y de que la información sobre las características propias de cada uno de ellos es un instrumento imprescindible para el docente cuando tiene que planificar la enseñanza.

e) Sobre la **observación de ejemplos de géneros escritos** cabe señalar que, junto con la consigna, las maestras dispusieron de algunos modelos o ejemplos de cada uno de los tres géneros que podían utilizar si lo deseaban. Contrariamente a lo previsto, estos no fueron mostrados para que los observaran los alumnos. Resultó más extraño aún al considerar que, en cinco de los ocho casos, el género escogido no se había trabajado en el aula (o no como escritura), circunstancia en la que, obviamente, la observación de estos o de otros ejemplos de textos habría resultado de interés. Sólo una de las maestras de las que optaron por la receta de cocina los utilizó para mostrarlos a los alumnos; y la otra profesora que trabajó con la receta de cocina, si bien no llevó a cabo la actividad de observar ejemplos, creó un material para que lo completaran los alumnos. Por lo tanto, coincide que emplean modelos las maestras que escriben la receta de cocina, sin duda porque entienden que entraña una mayor dificultad para su alumnado. Probablemente las otras profesoras no dan importancia a la observación de ejemplos, al tratarse de géneros (la carta y el relato) que ven como más conocidos o fáciles de aprender para los alumnos.

Si consideramos que los géneros son formas de escritura “relativamente estables” creadas por las comunidades sociales y que, por lo tanto, hay que conocerlos tal como se producen socialmente, estaremos de acuerdo en el interés de inducir a los alumnos a la observación de ejemplos variados de géneros previamente a la producción de los textos correspondientes.

Conclusiones

En cuanto a los contenidos de enseñanza referidos a los aspectos textuales aparecen algunas conclusiones comunes a los tres géneros, y otras vinculadas de forma diferenciada a cada uno de ellos. Así, los aspectos comunicativos han sido importantes para dar sentido al aprendizaje de la escritura y han resultado fáciles de introducir a partir de la creación de una situación y necesidad comunicativas y de un proyecto. Si bien con diferencias, han aparecido al producir los textos, fuera cual fuera el género.

La información del docente sobre las características propias de cada género es sin duda un instrumento importante para la selección y planificación de los contenidos de enseñanza. Se observa que dicha planificación puede permitir que estos sean más variados y mejorar los posibles aprendizajes si se presentan a los alumnos contenidos de enseñanza nuevos para ellos.

Resulta imprescindible conocer las características de los géneros de manera diferenciada para saber escribir. Hemos podido comprobar que los conocimientos adquiridos por los niños sobre un género mediante la comunicación oral o escuchando la lectura de otras personas, les sirven cuando tienen que inventar un texto escrito. Asimismo, la observación de ejemplos o modelos de géneros escritos aparece como un medio importante para aprender a escribir.

En conjunto, los resultados ponen de relieve las posibilidades de trabajar de forma diferenciada cada género y las capacidades de los alumnos para inventar textos escritos amplios independientemente de sus conocimientos sobre el código alfabético y aun sin haberlos trabajado antes en el aula. En este sentido, la intervención del docente en un contexto de “andamiaje” y con un papel de “conciencia vicaria” resulta imprescindible para que los alumnos puedan realizar de forma adecuada una actividad compleja como lo es la invención y producción de textos escritos.

Referencias

- Blanche-Benveniste, Claire (1982). La escritura del lenguaje dominguero. In Ferreiro, Emilia. & Margarita Gómez Palacios (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 247-270.
- Bronckart, Jean-Paul & Itziar Plazaola (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, pp. 35-57.
- Bruner, Jerome (1981). Vigotski: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 14, pp. 3-17.
- Camps, Anna. (2000). Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua. In Camps, Anna, Isabel Ríos & Margarida Cambra (coord.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Develay, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF.
- Dolz, Joaquim & Bernard Schneuwly (1997a). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos*, 11, pp. 77-98.
- Dolz, Joaquim & Bernard Schneuwly (1997b). Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, pp. 27-40.
- Freinet, Celestin (1984). *Los métodos naturales I, II, III*. Barcelona: Fontanella.
- Goodman, Yetta (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. In Ferreiro, Emilia. & M. Gómez Palacio (comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 107-127.
- Goodman, Yetta (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 29-42.
- Pasquier, Auguste & Joaquim Dolz (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación*, 2, pp. 31-41.
- Pontecorvo, Clotilde (1991). Apprendre a écrire: interaction entre enfants et production de récits. *E.L.A.*, 81, pp. 21-32.
- Ribera, Paulina (2008). *El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. Catarroja, València: Perifèric.
- Teberosky, Anna (1988). La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même âge. *European Journal of Psychology*, 3, pp. 399-414.
- Tolchinsky, Liliana (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Verret, Michel (1975). *Le temps des études*. Paris, H. Champion.